

Rumpf, Horst

Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser 1993; 4. Auflage 1994. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 1009-1012



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser 1993; 4. Auflage 1994. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 1009-1012 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115618 - DOI: 10.25656/01:11561

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115618>

<https://doi.org/10.25656/01:11561>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 6 – November/Dezember 1995

Essay

- 853 FRANK-OLAF RADTKE
Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch
halbierten Anti-Rassismus

Thema: Konstruktion von Wissen

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL
Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive
- 889 ROLF DUBS
Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht
der Unterrichtsgestaltung
- 905 REINDERS DUIT
Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in
der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung
- 925 HERBERT KALTHOFF
Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten
im Schulunterricht

Thema: Bildungspolitische Orientierung nach 1945 in SBZ und DDR

- 943 PETRA GRUNER
„Nun dachte ich, jetzt fängt's neu an, nun soll's sozial werden ...“
Zur Kritik des Neulehrermythos
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER
Chancengleichheit oder Kaderauslese? Zu Intentionen, Traditionen
und Wandel der Vorstudienanstalten und Arbeiter-und-Bauern-
Fakultäten in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1952

Diskussion

- 987 SIGRID LUCHTENBERG
Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung:
der australische Ansatz

Besprechungen

- 1009 HORST RUMPF
Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken.
Eine Übung in praktischer Vernunft
- 1012 GISELA MILLER-KIPP
Norbert Seibert/Helmut J. Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an
der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte,
Analysen, Positionen, Perspektiven
Volker Lenhart: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der
Dritten Welt
Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und
Perspektiven allgemeiner Bildung
- 1016 JÜRGEN DIEDERICH
Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik
- 1020 KÄTE MEYER-DRAWE
Christoph Wulf (Hrsg.): Einführung in die pädagogische
Anthropologie

Dokumentation

- 1025 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

.

Essay

- 853 FRANK-OLAF RADTKE
Intercultural Education – The dangers of a pedagogically bisected anti-racism

Topic: The Construction of Knowledge

- 867 JOCHEN GERSTENMAIER/HEINZ MANDL
The Acquisition of Knowledge From a Constructivist Perspective
- 889 ROLF DUBS
Constructivism – Reflections from the perspective of the organization of instruction
- 905 REINDERS DUIT
On the Role of the Constructivist Perspective in Didactic Research on Science Instruction
- 925 HERBERT KALTHOFF
The Production of Knowledge – On the fabrication of answers in the classroom

Topic: The Educational-Political Orientation In the Soviet-Occupied Zone and GDR After 1945

- 943 PETRA GRUNER
The Myth of the New Teacher
- 959 MICHAEL C. SCHNEIDER
Equality of Opportunity or Selection of an Elite? On the intentions, traditions, and the change of Preparatory Studies and the Workers and Farmers Faculties in the Soviet-occupied zone/GDR between 1945 and 1952

Discussion

- 987 SIGRID LUCHTENBERG
The Concept of the Multicultural Society – A Basis for Education and Instruction. The Australian approach

Book Reviews

1009

Documentation

- 1025 Recent Pedagogical Publications

Hartmut von Hentig: *Die Schule neu denken*. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser 1993; 4. Auflage 1994. 279 S., DM 34,-.

VON HENTIGS neues Buch gliedert sich in vier Abschnitte: Den Auftakt bilden Beschreibung und Analyse von Tatbeständen und Entwicklungen, die nicht nur Pädagogen aufstören und alarmieren („Schlechte Nachrichten“ – „Schwierige Veränderungen“). Ein zweiter Abschnitt setzt sich mit „Untauglichen Deutungen“ und „Schwierigen Veränderungen“ auseinander. Darauf folgt die Entfaltung der Idee einer neu zu denkenden Schule. Der letzte Abschnitt erörtert Bedingungen für deren Realisierung und Übergangsschritte in eine neue Praxis, zentriert um „*Civilitas*“ als Leitidee.

Den Kerngedanken seiner Überlegungen zu einem neuen Grundverständnis von Schule skizziert VON HENTIG in dem, was er seine „private Schultheorie“ nennt: „In ganz alter Zeit waren Lernen und Leben nicht getrennt. Man lernte zum Beispiel jagen, indem man jagte. Später sonderte man Belehrung und Übung von den Tätigkeiten ab, für die man sie brauchte. Es entstanden die Schule und der Unterricht. Dann merkte man, daß Belehrung und Übung an Wirkung einbüßen, wenn man die Tätigkeit (z. B. die Jagd, den Beruf, die Wissenschaft, die Politik) nur simuliert. Man holte darum die Wirklichkeit in die Schule herein (da ungefähr ist die heutige Schule angekommen). Eine vierte Phase zeichnet sich ab: Die Schule wird viele ihrer Tätigkeiten an das Leben zurückgeben. Die Grenzen zwischen Lernen in der Schule und Lernen am Leben werden wieder verwischt.“ (S. 218) – Man kann VON HENTIGS Buch als Auseinandersetzung mit drei damit aufgeworfenen Problemen lesen:

(1) Wieso bricht gerade in den frühen neunziger Jahren eine gewisse Bereitschaft auf, sich von reformpädagogischen

bzw. administrativen Schönheitsreparaturen an der alten Schule zu verabschieden und dieses ganze künstliche Lehr-Lern-Gebilde von Grund auf neu zu denken?

(2) Wie sind die Grenzen, die Grenzübergänge und die Grenzfilter zwischen dem „Leben“ Genannten und dem diesem Leben gewiß doch immer noch irgendwie gegenüberstehenden institutionellen Gebilde der „neu gedachten Schule“ ihrerseits zu denken und zu begründen?

(3) Was sind charakteristische Grundzüge der neu gedachten Schule – und welche Spuren des Neuen liegen gewissermaßen in der Luft, so daß sie als Vorzeichen des Neuen im Alten entziffert und ermutigt werden können?

Zu (1): Einerseits sieht VON HENTIG in der Aufstörung einer breiteren Öffentlichkeit durch Menetekel wie Hoyerswerda, Rostock, Mölln, Solingen eine kritische, wenn nicht eine alarmierte Aufmerksamkeit für die pädagogische Begleitung der Heranwachsenden entstehen. Andererseits ist er der Überzeugung, daß diese „schlechten Nachrichten“ (S. 11–25: von „Gewalt unter Jugendlichen“ bis „Selbstzweifel der Pädagogen“) zusammen mit den „schwierigen Veränderungen“ (S. 27–100: von Fernsehen und Computer bis zur „multikulturellen Gesellschaft“ und dem „Irrationalismus und Fundamentalismus“) ein Klima haben entstehen lassen, das die Schule auch radikal anders sich vorzustellen dringlich nahelegt. „Das Mißverhältnis von Aufwand und Erfolg, von Absicht und Ergebnis ist so groß und jetzt so offensichtlich ...“ (S. 10). Kenntnisreich und erfahrungsarm entlasse unsere Schule die jungen Menschen, „ungebunden, aber auch unselbständig“ und sehr viele „ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei“ (S. 10). Er spricht die Bürgerverantwortung für das Allgemeine, auch das allgemeine Schulwesen sehr unvermittelt und

persönlich an: „... man ahnt, daß es sich [sc. bei Jugendgewalt und Ausschreitungen gegen die Wenigen und die Schwachen] um die ‚psychosozialen Kosten‘ (K. Hurrelmann) einer von uns gewollten und jedenfalls zu verantwortenden Lebensweise handelt. Wir müßten unser Leben ändern – mit verbessertem Unterricht und mehr Sozialpädagogik ist dem nicht beizukommen“ (S. 12).

Was damit gemeint sein könnte und was die politische Verwurzelung des pädagogischen Engagements dieses Autors deutlich macht, wird an einer für die Diktion dieser Schrift charakteristischen Parallelisierung evident: „Wir haben die Menschen in der sterbenden DDR für ihre ‚sanfte Revolution‘ gelobt; sie haben die Lüge für Lüge erklärt und erlebt, wie diese daraufhin ohnmächtig zusammenbrach. Wir haben eine ähnliche Revolution noch zu leisten: gegen die Tyrannei der Notenbücher, die Unerbittlichkeit des Stoffs, das Mysterium ‚Vorschrift‘, den Vorrang der Ordnungen der Erwachsenen vor dem Lebensgesetz der Kinder“ (S. 256). Ich höre schon den empörten Aufschrei von Bildungspolitikern und Bildungsverwaltern, die durch solchen Vergleich unser demokratisch reguliertes Staatsschulwesen verunglimpft sehen; ich wittere das sardonisch-überlegene Lächeln in erziehungswissenschaftlich firmierenden Kreisen, für die sich von HENTIG mit solchen Äußerungen endgültig ins Abseits seriöser Wissenschaft befördert hat. Der in der Erziehungswissenschaft schon fast zur Normalität gewordene „vornehme Ton“ wird sich freilich nicht durch eine so deutliche Sprache beflecken. Es bleibt die Frage: Ist dieses öffentliche Schulwesen, dieser gigantische Apparat nicht im Kern – trotz und bei aller Reformgeschäftigkeit – von Scheinhaftigkeit und von Selbstbetrug durchsetzt? Wagt es nur niemand mehr auszusprechen, daß der Kaiser nackt ist? Man mißverstehen dieses Buch wohl nicht, wenn

man vermutet, es sei auch aus dem Zorn über die Leisetreterei in den oberen Stockwerken der Bildungspolitik und der Wissenschaft geschrieben.

Zu (2): Die in der oben zitierten von HENTIGschen „privaten Schultheorie“ gewählte Formulierung, in der neu zu denkenden Schule würden die Grenzen zwischen Lernen in der Schule und Lernen im Leben „wieder verwischt“, spiegelt die paradoxe Schwierigkeit des Unterfangens. Denn ein großer Teil dieses Buches nimmt die Züge der „alten“ Schule aufs Korn, in die ja „das Leben“ in Gestalt gesellschaftlich etablierter Normen, Denk- und Selektionsapparate, Organisationsformen eingewandert ist: das apparativ gespeicherte und subjektlos gemachte Wissen, dem das Nachdenken, die persönliche und meditative Aneignung ausgetrieben ist; die bürokratischer Verwaltbarkeit unterworfenen Organisation von Räumen, Zeiten, Inhalten, Sozialformen, Leistungen; die die subjektensible Aufmerksamkeit auf Schulgeschehnisse narkotisierende Verwendung von wissenschaftlichen Datengewinnungsverfahren, die für eine pädagogische Schule nichts bringen. Man vergleiche dazu die brillante Auseinandersetzung mit empirischen Ausforschungen jugendlicher Gewalttätigkeit bzw. Gewaltbereitschaft (S. 137–145) und die deprimierende Fallgeschichte von dem immer wieder scheiternden Johannes (S. 203–207), den das Notenräderwerk fast zermalmt hätte. Natürlich sieht von HENTIG die Problematik, daß die pädagogische Schule die „Grenzdicke“ (BERNSTEIN) zwischen Schule und Leben mindern, die Grenzen durchlässig machen will – daß sie andererseits aber „in einem immer härteren Gegensatz zur gesellschaftlichen Umwelt“ steht, je pädagogischer sie sich ausrichtet (S. 202) – wozu aber gerade die Grenzen nicht verwischt, sondern stabilisiert werden müßten. Hier liegt eine theoretische wie

praktische Grundschwierigkeit des ganzen Konzepts: VON HENTIG mag diese Beziehung von Lernen und Leben nicht Integration nennen, „... weil nicht wir das Leben in die Schule holen, sondern weil es schon in ihr ist – nur verstümmelt, verballhornt, verdrängt oder in Ausbrüchen von Gewalt und Gemeinheit manifest. Ich will ihm in der Schule Würde, Gestalt, Sinn und eine pädagogische Funktion geben“ (S. 262). Ist das Leben außerhalb der Schule nicht auch schon hinreichend verstümmelt?

Immerhin: Der Schule und den in ihr Tätigen wird angesonnen und zugemutet, dasjenige aus dem die Schule umflutenden und wie immer gebrochen in ihr präsenten Leben auszuwählen, zu kultivieren und stark zu machen, was junge Menschen befähigt und ermutigt, es mit sich und ihrer Zukunft mit Selbstvertrauen aufzunehmen. Diese neue Schule würde also keine vorgegebenen Lernstoffe transportieren; sie würde vielmehr eine Umwelt schaffen helfen, in der junge Menschen nicht erst mit 25 Jahren zu spüren, nicht nur zu hören bekämen, daß sie für etwas gut sind, daß ihre besonderen Fähigkeiten für andere, für das Allgemeine wichtig sind, hier und jetzt (vgl. den Abschnitt „Ein Ort, an dem man gebraucht wird“; S. 193–195). Spuren eines besseren Lebens erfahrbar zu machen – VON HENTIG steht nicht an, den Pädagogen das als ihre eigentliche Aufgabe anzuspinnen. Und seine scharfen Analysen diverser Unterrichtsreform-Ansätze (wie man wohl sagen muß, bes. S. 161–167), die so gut gemeint sind und die doch so schwachbrüstig und schuldeformiert daherkommen, diese Analysen können einem schon die Augen dafür öffnen, daß die Schule wirklich neu zu denken ist. Das überlieferte Unterrichtsgelände hat es noch immer fertiggebracht, noch so gut gemeinte Belebungsversuche zu sterilisieren und zu standardisieren, so jedenfalls die in vielen Beispielen gestützte Grundthese von

HENTIGS. Es bleibt freilich der Zweifel, ob es erst die Schule ist, die das „Leben“ verballhornt, und ob diese „Entschulung“ je anders als in Spurenelementen gelingen kann.

Zu (3): Was aber sind nun charakteristische Grundzüge der neu gedachten Schule? In dem Kapitel „Minima Paedagogica“ charakterisiert VON HENTIG die pädagogischen Essenzen der Schule (z. B. Das Leben zulassen / Mit Unterschieden leben / ... als ganzer Mensch), die sich vom überlieferten Bild der „eigentlichen Schule“ freigemacht hat – und niemand wird ihm verübeln, daß er dabei auch immer wieder auf „seine“ Bielefelder Laborschule verweist; sie und einige andere Reforminitiativen wie die des „praktischen Lernens“ sind ihm Unterpfand dafür, daß es keiner pädagogischen Übermenschen bedarf, es mit einer anderen Schule zu wagen.

Er gibt Schulen und Regierungen Handreichungen für die Übergänge, er mahnt einen detaillierten „Sokratischen Eid“ für Pädagogen an (S. 258–259), er umreißt schließlich *civilitas* („Zivilität“) als Grundzug des Umgangs zwischen Menschen – *civilitas*, in der kleinen Welt der Schule zu lernen und zu üben, mit Ausstrahlung in die Große Welt, *civilitas* – zusammengesetzt aus Erfahrungen der Verantwortung, der sie voraussetzenden Freiheit und der beide tragenden Basis des Vertrauens. Was VON HENTIG auf der vorletzten Seite seines Buches sagt, resümiert seine kritische Vision: „Der größte Gegner des öffentlichen Vertrauens ist die Ökonomisierung und Rationalisierung aller Tätigkeiten. Es geht um die unbarmherzige Nutzung jeder Minute, die mörderisch genaue Kalkulierung der Preise, die Ersparnis auch der geringsten physischen und psychischen Mühe durch Tastendruck und Elektronik. Es fehlen Großmut, Spielraum, der Abstand zum Nachdenken, die Bereitschaft für den Sonderfall. An diesem Mangel stirbt die

Idee der *civitas*. Umgekehrt zeugte es von *civilitas*, wenn wir uns dies gestatten – menschliche Maße, Kleinheit, Verlangsamung, Unmittelbarkeit, Individualisierung.“ (S. 278)

Gewiß gibt es in diesem Text, der ja auch Züge einer leidenschaftlichen Streitschrift hat, Passagen, die Einwände wecken – so gegen die zuweilen doch überhandnehmende Tendenz zur Polarisierung alt–neu, so gegen die gerade bei diesem Autor schwer begreifliche, recht undifferenzierte Abkanzelung von Initiativen zur ästhetischen Erziehung und zur Rekultivierung sinnlicher Erfahrung (S. 173–177).

Eine Schule ohne den Grundgestus der erzwungenen hastigen Erledigung, der darüber die Sachen, die Menschen, das allgemeine Leben der Gemeinschaft gleichgültig werden – kann es sie in unserer Gesellschaft geben? VON HENTIGS Antwort ist klar: Die Krisensymptome sind so überdeutlich geworden, daß es eine solche Schule geben muß. Pädagogen müßten merken, was ihre Sache ist. Und auch die Erziehungswissenschaft hätte Grund, neu hinzuschauen. – Freilich: Auch die neu zu denkende Schule wäre von tausend Perversionsgefahren bedroht, von denen Beliebigkeit und Unverbindlichkeit nicht die geringsten wären.

Prof. Dr. HORST RUMPF
Ostpreußenstr. 12, 64297 Darmstadt

Norbert Seibert/Helmut J. Serve (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS 1994. 1406 S., DM 169,-.

Volker Lenhart: *„Bildung für alle“*. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993. 140 S., DM 19,80.

Heinz-Elmar Tenorth: *„Alle alles zu lehren“*. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994. 209 S., DM 24,80.

„Bildung“ heißt einer der vieldeutigsten Begriffe der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft; er meint ein hehres Ziel und komplexe Praxen, hält Idealität und Realität von Pädagogik fest und steckt als Differenzbegriff zu „Erziehung“ voll Emphase und – uneingelöster – Hoffnung. Es nimmt daher nicht wunder, daß „Bildung“ gerade zum Ende dieses wenig pädagogischen Jahrhunderts zunehmend thematisiert, daß ihre Vergangenheit bilanziert und über ihre Zukunft gemutmaßt wird. Der Diskurs dazu reicht von der Selbstkonstitution des Subjekts zwischen normativer Höhe und praktischem Fall bis zum historisch-politischen Prozeß, bemüht Bildungstheorie und Bildungsforschung in jeder vorhandenen methodischen Form. Dies Spektrum markieren auch die hier angezeigten Veröffentlichungen. Sie beanspruchen „Bildung“ als Begriffsenner und pädagogisches Idealprogramm (SEIBERT/SERVE), nehmen sie als Funktion der Gesellschaft (TENORTH) wahr und als globale Entwicklungsaufgabe (LENHART) in Anspruch.

Ein „Wälzer“, so hätte man früher gesagt, ein in mancherlei Hinsicht starkleibiges Werk ist der Band, den NORBERT SEIBERT und HELMUT SERVE herausgegeben haben. Er ist teuer, hat 1406 Seiten bei gut fünf Pfund Gewicht und versammelt 51 Beiträge von 56 Autoren (wenn ich mich nicht verzählt habe; die Herausgeber sprechen von „53 namhaften Autoren“; S. 19). Da sie selbst tendenziell den Überblick verloren und sich auch sonst keinen systematischen Zwang angetan, vielmehr ihren Autoren „größtmögliche Freiheit zugestanden“ haben (S. 20), sei es der Besprechung gestattet, sich in die formale Deskription zu retten.